



## L'expressivité dans le langage enfantin

Philippe Malrieu, Colette Laterrasse

### ► To cite this version:

Philippe Malrieu, Colette Laterrasse. L'expressivité dans le langage enfantin. Journal de Psychologie, 1976, pp. 419-442. <halshs-01086209>

**HAL Id: halshs-01086209**

**<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01086209>**

Submitted on 23 Nov 2014

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



## L'EXPRESSIVITÉ DANS LE LANGAGE ENFANTIN

---

L'étude génétique de l'expressivité du langage révèle une série de faits, en apparence antagonistes, mais qui en viennent à s'interpénétrer. En se développant, le langage installe un type de communication cognitive fort différent des modes premiers de la communication émotionnelle, puisque le signe, en cessant d'adhérer au signifié, en permet l'objectivation, l'analyse et la mise en relation avec l'ensemble des situations qui en rendent compte. Jamais pourtant l'information sur le réel ne se coupe des émotions qu'il procure. C'est au contraire une caractéristique du langage de l'enfant que d'être pénétré d'affectivité : les premiers mots expriment autant ses désirs, ses joies, ses frustrations qu'ils renseignent sur les situations qui les provoquent, et par la suite l'organisation de la phrase et du rythme ne cesse d'obéir aux sollicitations d'une vie affective de plus en plus complexe, riche d'identifications et de conflits.

Ce n'est pourtant qu'un aspect des relations de l'affectivité et du langage : il ne se borne pas à l'exprimer, à en suivre les ébranlements, il la restructure. La communication linguistique amène en effet l'enfant à effectuer la « reprise » de son vécu, à le considérer du point de vue de l'autre. C'est vrai des affects comme des choses et des actes : l'enfant ne cesse pas d'être investi par eux, mais, en les exprimant à l'aide de mots, il les nourrit de tout un contenu qui lui est transmis par les autres ; il apprend par exemple que certains désirs sont licites et d'autres non, que certaines émotions sont l'occasion d'un redoublement de sympathie tandis que d'autres sont l'objet de réprimande. Le langage permet de saisir les affects au travers de la résonance qu'ils ont en autrui, et par là ils se compliquent de tout un réseau de culture émotionnelle.

Un autre effet du langage sur les émotions sera de marquer les

relations qu'elles soutiennent avec les situations qui les suscitent ou leur font suite. L'enfant qui parle son désir désigne l'objet ou l'acte qui pourra le satisfaire ; lorsqu'il dit son attachement à des personnes, il ne se borne pas à le vivre dans l'instant, il s'engage lorsqu'il dit : j'aime ; il justifie sa colère, en même temps qu'il la transforme, lorsqu'il en dit l'origine. Le langage l'oblige à situer ses affects dans les ensembles qui les expliquent ou les motivent.

Façonné par les émotions qui le sous-tendent, le langage les entraîne dans le jeu multiforme des dédoublements du sujet qui est sa caractéristique propre. C'est cette dialectique du « travail » du langage par les émotions, et de leur transformation sous l'influence de la relation fondamentale entre locuteur et récepteur, que nous nous proposons d'étudier, à partir de deux types de données, recueillies sur 11 enfants observés longitudinalement de 1 à 6 ans, et dans des protocoles de CAT obtenus à l'école maternelle.

#### I. — LA SOCIALIZATION DES EXPRESSIONS ÉMOTIONNELLES DANS LE LANGAGE

Le langage se développe à partir d'une communication de type émotionnel, qui ne cesse de se manifester dans la parole.

À la fin de la première année, l'expression des émotions est l'objet de la part de l'enfant de nombreux exercices intentionnels qui lui en procurent l'appropriation : l'opposition, les variations de sons et d'intonations sont systématiquement recherchées. Ces réactions bientôt s'insèrent dans sa vie relationnelle, elles sont utilisées pour agir sur autrui et subissent, dans les dialogues, l'influence des émissions des adultes, de leurs interjections, de leurs intonations : les vocalisations se moulent quelque peu sur les modèles que produisent ces derniers, se spécialisent dans la désignation privilégiée de certains affects, constituant ainsi un prélangage<sup>1</sup>.

Les débuts de la deuxième année sont caractérisés par un fort développement des imitations, sur le plan des conduites comme sur celui du langage. De la socialisation des conduites dans la maîtrise de l'espace, des instruments, du corps, résultent des transformations

1. Cf. sur ce point GRÉGOIRE (1937), LEWIS (1936), LEOPOLD (1939), MALRIEU et DELSOL (1962, 1972).

dans les affects de l'enfant : réactions de triomphe, de frustration, de colères, désirs et oppositions passionnées. Le prélangage qui traduit ces sentiments fait intervenir de plus en plus, à côté des vocalisations intentionnelles, des expressions reprises des communications verbales des adultes, comme *ça, attends, regarde, oui, non*, et les noms des proches, mêlées aux répétitions. Ainsi on relève chez Marie, à 1.8, en 10 minutes d'enregistrement :

*Maman* (appel) *na* (montre ce qu'elle désire) ; *pan a heu a* (joie) *en té* (répétition de où elle est ?) *la* (5 fois : montre la tête, les yeux, etc., d'un écureuil, sur demande) ; *non* (refuse que son frère regarde son livre) ; *aoua* (montre un animal) ; *ha ha* (4 fois) quand elle découvre un objet nouveau ; *non, ha maman, donne* (répété) ; *a té* (tiens) en donnant un jouet à son frère, *attends maman* ; *Papu là* (son frère a fait tomber des cubes), *té* (donne un cube) ; *Papu !* (appel), *non non Papu non non Papu non*.

Chaque expression correspond à un désir, un étonnement, une joie, une opposition, et se trouve affectée d'une intonation correspondante : halètement du désir, hostilité à l'égard du frère rival, sympathie pour lui. Cette multiplicité de sentiments s'exprime parfois dans des vocalisations chantées autour du mot : J., 1.6 : *maman, heu, bobo, pa pa pi hé<sup>1</sup>*.

A ces intonations d'origine émotionnelle, relativement spontanées, s'ajoutent des intonations imitées. J., 1.6, s'adresse à son mouton : *mémée*, finale allongée, ton rieur avec des variations, un peu comme on le fait en l'appelant lui-même ; *douou* (en caressant son visage avec une fourrure, comme on l'a fait devant lui).

Dans cette étape intermédiaire entre les vocalisations et le langage, le mot est travaillé par l'émotion subjective qui le charge de valeurs en fonction des affects qu'éveille la situation. Mais cette émotion est déjà contrôlée et orientée par une recherche d'affirmation du personnage social, ce qui entraîne la modulation de l'expression vocale, la régulation de l'expressivité émotionnelle première par une culture de la voix dans une sorte de chant élémentaire.

Cette composition de l'émotion et de la régulation sociale varie d'un enfant à l'autre en fonction du climat des relations interpersonnelles. Déjà pointent des dominantes : agressivité, impulsivité,

1. A 6 ans encore, dans le CAT, le langage reste traversé de charges émotionnelles, d'interjections et de stéréotypes exclamatifs : *Oh que c'est drôle ! celle-là au moins elle est joyeuse !*

inhibition, sociabilité, emportement par la motricité. Ce sont des caractéristiques que nous trouvons encore dans les protocoles du CAT. Nous retiendrons seulement deux exemples de fragments de récits faits à propos de la même planche 8 où la multiplicité des personnages permet de saisir la façon dont l'enfant évoque dans son langage le climat des relations interpersonnelles :

Caroline A. (classe des 5-6 ans) : Récit surabondant (trois fois plus long que la moyenne des récits des enfants de même âge et de même sexe), expression bousculée, riche en interjections, passages au discours direct très fréquents sous forme d'ordres, d'exhortations, d'appels, personnages nombreux, mal différenciés, coq à l'âne continuel, histoires décousues, évident plaisir de parler : « C'est des singes. La mère c'était elle. Lui il se met la fleur. La mère dit : "Toi t'es trop vieux !" Mais il est pas trop vieux. Et elle s'est mis les lunettes. Y avait la porte. Il s'est assis. Il parlait de lui, de lui et de elle. »

J. Paul S. (classe des 5-6 ans) : Personnages nombreux et bien différenciés, dialogues et monologues sur les situations, récit bien construit, souci de logique dans l'intervention des personnages : La mère dit : « Eh à quoi tu penses ? » Elle dit au papa. Le papa singe dit : « Je pense à rien ! je regarde la télé. » Alors la femme : « Tu ferais mieux de me parler. » Le père et la mère font que se disputer. La mère dit : « Pourquoi tu fais que regarder la télé ? » « Parce que c'est les informations, ça m'intéresse. » « Mais non c'est un film ! » « Mais non, on apprend que le président singe est parti en vacances. Mais on est pas des hommes ! » « Ah ! c'est vrai, dit la mère ! » « Je m'en rappelais plus, dit le père. Il me semble que j'ai rêvé de quelque chose. » Il croyait qu'un rêve c'est un livre, je vais en chercher dans l'armoire. Un rêve c'est un livre ! Mais non un rêve c'est quelque chose qu'on invente la nuit !...

On voit chez les « grands » comment le langage, tout en restant animé par les émotions, permet de les insérer dans une explication qui en rend compte, en liant étroitement les aspects cognitifs et affectifs de la situation.

## II. — EXPRESSION ET TRANSFORMATION DES SENTIMENTS DANS LES PREMIÈRES PHRASES

A l'étape suivante, celle de la phrase (à 1, 2 ou 3 mots), les vocalisations disparaissent, et c'est au langage que revient la charge d'exprimer les sentiments, les intonations continuant de jouer leur rôle. L'enfant s'empare des tournures qui expriment les sentiments d'autrui, non sans leur imposer des distorsions qui sont en elles-

mêmes expressives. Mais cet appel aux structures de la langue va contribuer à faire évoluer les affects de l'enfant.

C'est ainsi que le désir se socialise dans le recours à la définition de sa fin par le nom de l'objet désiré ou par le verbe à l'infinitif (J. 1.7 : *papa, dada !* — 1.9 : *mener mener !* (promener). D'ordres ou de prières à autrui qu'elles sont d'abord, ces formules en viennent à être utilisées par l'enfant pour se donner des ordres à lui-même : J. 1.9 : lance une balle et se donne la consigne *ercer* (chercher) ; — Marie 2.3 : *Pas ça* (en s'indiquant à elle-même qu'elle ne doit pas choisir un objet, mais un autre). Le langage permet la constitution d'un sentiment original, d'interdiction ou d'invitation à soi-même, sur la base d'un dédoublement qui a son origine dans l'identification à l'adulte, mais qui doit au langage l'objectivation du but ou de l'acte.

C'est ainsi encore que les sentiments de satisfaction ou de dépréciation trouvent dans les adjectifs un moyen d'expression privilégié, mais vont grâce à eux être organisés dans des couples : grand/petit — beau/laid, etc. Ici encore la joie, par exemple, s'exprime dans une intonation liée au mot, mais celui-ci, outre qu'il permet de la communiquer à autrui, l'inscrit dans l'échelle des valeurs proposée par la société. J. 1.7.15 s'écrie : *grand !* quand il monte sur une chaise ou une table, *beau, beau là* (maintes fois répété) quand il a fait une construction, *lourd* pour désigner la peine des autres ou la sienne quand il doit monter sur un meuble. Adjectifs repris par l'enfant dans la mesure où il participe à l'échelle des valeurs communiquées par l'adulte le félicitant de grandir, de construire, etc., et dédaigneux pour ce qui est petit ou laid.

Mais l'enfant ne se borne pas à adopter le langage, et par son biais à remodeler ses sentiments primitifs. Il l'utilise de façon originale. Et d'abord au cours de ses fictions. Le langage lui permet déjà de trouver la formule qui va soutenir les images : J. 1.9 : *cours, cours*, dit-il à un chat en porcelaine, en tapant du pied pour le faire fuir, comme il fait avec des chats dans la rue. Regardant l'image d'un héron en train de marcher, il lève sa jambe et dit : *pal... pal*. Ce sont là des préludes à la fonction magique du langage, liés au dédoublement qu'il autorise conjointement à l'imaginaire.

Un autre traitement original du langage consiste à disposer les

mots dans la phrase de façon à mettre en première place ce qui est l'objet de l'intérêt de l'enfant : le verbe s'il va à l'action, le sujet s'il va à l'actant.

J. 1.8 : *court va ou va ou, boit mémé* ; — 1.10 : *Portent fleurs filles* — *Balle mur Popo* (lui-même) ; 2.0 : *Regarde petit Paulon* (O) *la pepete* (poupée) (S). — Mais aussi : 1.9.15, *coco court... yaou yaou court... l'eau court* (en faisant des sautillements variés). — 1.10.15 : *Papa rangé iéié* (souliers) *nœud* (il a lacé les souliers). *Marin l'autre regarde pas Popo* (de deux marins, l'un regarde, l'autre non).

Il y a sans doute des tournures dans le langage adulte qui présentent l'inversion VS : arrive l'été ; il est venu Pierre. Mais sa relative fréquence aux débuts de la phrase à deux ou trois mots indique qu'il s'agit pour l'enfant d'insister sur ce qui l'intéresse, et on a ici un témoignage de cette déviance par rapport aux normes qui, selon Bally, Bruneau et d'autres, caractérise le style. Déviance imposée à l'enfant par la force de ses affects. Elle a tendance à disparaître à mesure qu'il se familiarise avec les normes de la langue, et c'est par l'emprunt à l'adulte de ses procédés linguistiques qu'il va souligner l'objet de ses intérêts. Ainsi de l'inversion et autres procédés d'accentuation d'un terme affectivement lourd : inversion VS : *ils étaient dans la malle, les singes ; c'est la maman coq qui donne le manger aux enfants*.

### III. — JEUX DE LANGAGE ET MÉTAPHORES

L'enfant de 2 à 5 ans trouve dans tous les objets qu'il rencontre — les choses, les personnes, son corps, les images, le ciel, les maisons, l'eau, les animaux, etc. — la matière première de transmutations qui obéissent à ses désirs et à ses interrogations. Il en va de même pour les mots.

On signalera rapidement les jeux avec les sons : les mots sont destructurés sur le plan phonétique, intentionnellement, comme en témoigne le rire qui les accompagne : J. 1.9 : *Poul* pour Paul, etc. Il y a aussi des jeux sémantiques, soit qu'un objet reçoive des dénominations « pour rire » (J. 2.4 appelle un tambour *lapin*, *éléphant*, *seau*), soit que l'enfant crée un vocabulaire à lui (J. de 2.5 à 3.0 s'amuse à fabriquer, seul ou en compagnie, des signifiants : *bari*, *ça veut dire dada*, et il les utilise pendant quelques jours).

Ces jeux avec les sons, avec le sens témoignent du désir de liberté qu'on trouve dans les fictions, où un même objet revêt diverses significations arbitraires, ou dans les dessins, où un même graphique est interprété comme une auto ou comme un animal selon les détails auxquels l'enfant prête attention. Ces jeux avec les signifiants et avec leurs sonorités se prolongent dans les récitations de chansons, de poèmes, de comptines, dans la recherche des assonances et des allitérations. Ils expriment non des sentiments préexistants, mais le plaisir de la parole, de la composition et décomposition du matériau de la langue.

Dans un ordre de faits voisin, on constate que l'enfant, lorsqu'il découvre une tournure, se complaît à l'utiliser à bon ou à mauvais escient. Ainsi avons-nous enregistré des pans entiers de récits au passé simple (uniformément dit en -a), qui leur conférait une allure étrange, séduisante pour le narrateur. Ces emplois sont à rapprocher du jeu d'exercice, l'expression nouvelle subissant une inflation relative au moment de son émergence. Sur 47 futurs antérieurs correctement employés recensés dans nos protocoles de CAT, 32 l'ont été par des enfants de 4 à 5 ans, dont certains accusaient bien cet aspect ludique de l'emploi : J. François P. : « *Quand la corde sera cassée, eux ils seront tombés et quand ils seront tombés, eh bé chacun prendra la corde et encore quand chacun aura pris la corde, ben, ils seront contents et aussi quand ils seront contents...* » (pl. 2).

Autre, plus profonde, est la fonction de la *métaphore*. On doit la distinguer des pseudo-métaphores des débuts du langage, quand deux réalités sont dénommées d'un même mot en vertu de leur contiguïté : ainsi, quand Marie de 1.9 à 2.0 nomme *oua oua* un grand nombre d'images, chiens, chèvres ou bateaux (à l'exclusion des personnes ou de leurs vêtements), sans doute parce qu'elle les trouve dans un même livre. Quand J. (1.10.17) nomme *tétine* le capuchon du compte-goutte, il s'agit d'un transfert analogique : capuchon/contenant de verre = *tétine*/biberon. La métaphore fait entrer l'objet nouveau dans la sphère des caractéristiques de l'objet familier, elle approprie l'un à l'autre. Elle exprime le sentiment de ressemblance entre eux, elle obéit à un sentiment de participation. Quels sont, dans ce transfert analogique, les rôles respectifs de la ressemblance perceptive, des désirs sous-jacents, et des attitudes



linguistiques — notamment du glissement d'un mot d'un type d'objet, défini par ses indices perceptifs, à un autre type, doté d'indices en partie différents ? C'est poser le problème de la relation entre l'assimilation imaginaire et l'identification linguistique (préconceptuelle).

Les premières interprétations de la métaphore voyaient la ressemblance découler de l'identité partielle de deux réalités. Dans cette orientation, A. Henry (1971) considère que la métaphore est la synthèse d'une double métonymie : elle rapproche deux réalités éloignées, elle extrait de l'une d'elles un caractère qui se retrouve dans l'autre. Ainsi J. (3.1.15) dit en présence d'un nuage en forme d'ellipse, avec des effilochements à sa partie supérieure : « *Tu vois l'hérisson ?* » : de l'animal (ou plutôt d'un dessin qu'il a vu) n'est souligné que le hérissément des piquants (métonymie), du nuage est saisi sur une forme générale semblable le hérissément des pointes de brume. A. Henry écrit : « La métaphore superpose deux concepts dont une portion seule est mise tout à fait au point dans la double focalisation métonymique » (p. 67). D'où la définition : « La métaphore superpose deux champs sémiques à partir de l'identité de deux sèmes respectifs, et, sur le plan de l'expression, elle use du signe linguistique qui désigne tout le champ sémique ; car, dans l'énoncé, la substitution est indispensable pour qu'il y ait métaphore » (p. 69).

Cette formulation, structurellement correcte<sup>1</sup>, laisse dans l'ombre deux problèmes de construction : Comment le sujet est-il amené à effectuer cette superposition ? Comment parvient-il à découvrir « l'identité » de deux sèmes ? Par quel mécanisme est-il amené à utiliser un des deux signes linguistiques ?

Sur le premier point, on doit écarter l'idée, associationniste, qu'une ressemblance de forme serait à l'origine de la mise en relation des deux situations. Elle ne s'impose au sujet que dans la mesure où il est « occupé » par un désir ou une inquiétude, qui vont à la rencontre des situations en cherchant ce qui peut les satisfaire, qui s'emparent des événements pour fournir une quasi-réponse à la

1. On peut en discuter certains termes : s'agit-il de concepts ou de pré-concepts ? Y a-t-il vraiment superposition des champs, ou glissement combattu par un sentiment d'inadéquation, avec le désir de passer outre ?

quasi-question qui émane des affects contradictoires. Si la ressemblance est découverte, c'est parce qu'elle permet au sujet de se replacer dans la situation d'où émane cette quasi-question. Il en va des métaphores comme des jeux de fiction : la poupée est posée comme semblable à l'enfant, non parce qu'elle lui ressemble sur le plan des percepts — bien des objets pourront lui « ressembler » —, mais au terme d'une construction de gestes qui reproduisent ceux de la mère, et qui parviennent ainsi à faire ressortir une impression de ressemblance ; en « jouant à » la poupée, l'enfant *exprime* les problèmes que lui pose son rapport à l'adulte, et grâce à cette expression il maîtrise ce rapport. La ressemblance se constitue par l'équivalence instaurée entre la relation de dépendance/opposition de l'enfant à la mère et une relation analogue entre la poupée et l'enfant. Elle est posée pour donner existence et valeur à cette relation, et pour la maîtriser, dans une sorte d'objectivation.

L'explication de la métaphore requiert en premier lieu la recherche des attitudes qui amènent l'enfant à exprimer son intérêt pour une situation A par la médiation d'une situation B dont il découvre les ressemblances avec A. Ces attitudes sont relatives aux problèmes qu'il se pose au sujet de ses pouvoirs, de sa conduite : par la métaphore il vise à s'affirmer, dans sa puissance sur le milieu, comme sur lui-même. Quelques exemples :

J. 1.9.15 : *Doigts gym* : il remue intentionnellement ses doigts de pied, ce qui évoque la « gym » qu'il fait parfois, pour rire, avec ses parents. La maîtrise de son corps reste un mystère fascinant, elle est incertaine (propriété), mais en progrès. C'est ce « problème » qui s'empare de ce pouvoir faire jusqu'ici méconnu : il s'agit de l'appropriation de son corps, dont il a éprouvé le sentiment dans sa « gym ».

2.1 : Un rameur, debout sur son bateau, n'use que d'une rame : *i balaye l'eau* : ressemblance de deux mouvements. Mais quelle est la fonction de sa découverte ? Ramener ce spectacle étonnant à un spectacle familier, où il lui arrive d'être actif ? Et/ou s'identifier à ce garçon à l'activité séduisante ? Plus généralement sans doute, comme le montrent les jeux de cette période — constructions, direction d'autos et de bateaux —, s'affirmer en mesure de dominer le réel.

2.2 : Il appelle son pénis son *routoutou*, du nom languedocien d'un escargot conique ; il joue avec lui, le cachant et le découvrant : « *coucou, au revoir routoutou* ». L'intérêt pour le pénis a amené l'enfant à le retrouver dans l'escargot. Il aurait pu employer pour le surnommer le mot habituel *pipi*, c'est un processus inverse qui est intervenu : le « pipi » a été surnommé *routoutou*, peut-être à cause de la drôlerie des sons. Mais cette inversion

laisse transparaître l'attitude qui sous-tend la métaphore : l'intérêt pour son corps et pour son sexe.

La « superposition » de deux champs sémantiques ne consisterait pas dans la lecture des aspects communs à deux situations, mais dans la mise en œuvre d'un schéma sensori-moteur, lié d'une part à un intérêt particulier, à des activités récemment assumées, d'autre part, par le canal de celles-ci, à des attitudes plus profondes de la personnalité : plus générales, ancrées dans les recherches du sujet pour découvrir le dépassement de ses difficultés, de ses conflits, la réalisation de ses potentialités.

De ce premier point de vue, la métaphore exprime la marche souterraine d'un désir enfantin, la passion du sujet dominé par lui. Mais si ce désir et cette passion resurgissent, c'est en raison de leur signification pour la libération de l'enfant, de sa tentative pour surmonter, au travers de ce désir, les aliénations de la condition enfantine : sa sujétion. Tentative ludique, mais qui a l'intérêt d'installer en l'enfant une aptitude à mettre en correspondance des situations, à découvrir des analogies, ce qui est de plain-pied avec les attitudes que le langage développe de son côté.

Car — deuxième point à considérer — quelle est la part du langage dans l'énoncé métaphorique ? Le signifiant — *hérisson*, *balaye*, *gym*, *routoulou* — ne fait-il que renvoyer à une image comme à un référent qui lui préexisterait, ou participe-t-il à la construction de la métaphore ?

En faveur de la première hypothèse, on pourrait sans doute avancer qu'il y a des métaphores agies dans tous les jeux de fictions, où l'enfant pose la ressemblance entre le symbole et le symbolisé sans faire intervenir le langage. Et il est vrai qu'il mime un vécu avant de savoir le désigner. Mais le mimé n'est pas une métaphore, il est la reconstitution schématique d'une situation dont il déroule les aspects dans le temps, en restant adhérent à elle. La caractéristique de la métaphore, c'est d'effectuer, comme le remarque Reverdy, « le rapprochement de deux réalités éloignées, et plus les rapports des deux réalités rapprochées seront lointains et justes, plus l'image sera forte ».

On peut dire que le langage élabore la métaphore en introduisant dans la symbolisation imaginaire une attitude de quasi-définition,

une prénotation. C'est déjà la fonction du mot entendu de renvoyer à une classe d'objets qui diffèrent des objets d'une autre classe : la distinction établie entre deux mots (homme et femme, femme et fille, fille et garçon, etc.) constitue la prénotation qui correspond à chacun des mots. On ne peut y parvenir sans *passer outre* aux différences qui existent entre les référents de chaque signifiant — entre les individus hommes, les individus femmes, etc. L'emploi des mots par l'enfant, symétriquement, exige que, passant outre aux mêmes différences, et s'appuyant sur la notion en formation qui correspond à chaque mot, il décide, en quelque sorte, de dénommer *hommes* le paysan et le facteur, le jeune et le vieil hommes.

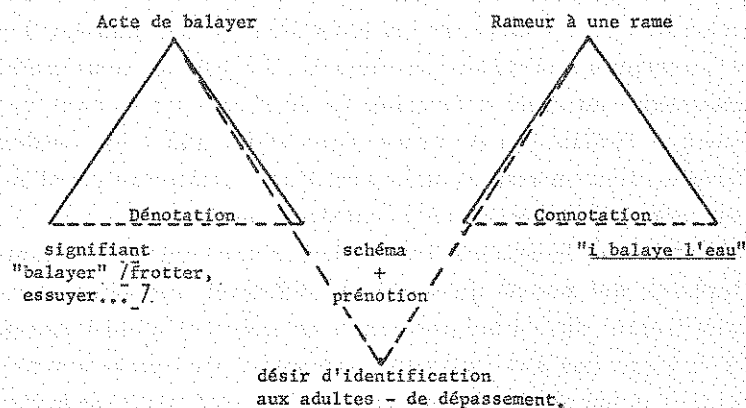
Il y a bien dans le langage, tel qu'il est pratiqué par l'enfant, dans ce franchissement des différences concrètes, une sorte de pratique de la métaphore (qui se manifeste par ailleurs dans l'histoire de la langue par le glissement de sens des mots). Mais c'est en raison de la structure oppositionnelle des mots, gage de l'élaboration des notions, par la suite épurées en concepts. Et c'est aussi la loi des métaphores de l'enfant que de passer par cette position — instable — d'une prénotation susceptible de relier les deux situations qu'elles rapprochent. Pour surmonter la différence entre tel nuage et une image de hérisson, il faut que du *schéma* sensoriel se soit dégagée la prénotation (le *schème*), constituée au cours de la confrontation du hérisson et d'autres animaux, de *boule hérissée* (qui diffusera dans tant d'acceptions militaires ou morales). Le langage nous semble doublement contribuer à favoriser ce dégagement : en tant qu'il apprend à l'enfant qu'un même signe s'applique à des réalités différentes, tout en restant circonscrit à une catégorie de réalités ; — en tant qu'il l'oriente vers la construction de notions.

Ce processus de construction apparaît clairement dans certaines métaphores qui posent une sorte de différence spécifique. Ainsi, quand l'enfant dit : *il balaye l'eau*, le complément d'objet marque qu'il ne s'agit pas d'un balayage quelconque. Ou encore, quand il dit, à 2.4, d'une pioche : *un grand couteau qui fait pan ! sur la terre*, il indique qu'il est conscient du caractère approximatif des métaphores. Le sentiment qu'elles négligent certaines différences se marque aussi dans le ton amusé avec lequel l'enfant les propose, et plus tard dans l'emploi d'expressions du type : *comme, on dirait*

(J. P. 2.7, d'un bébé : *il était petit comme mon pouce*). Car il est conscient de passer outre aux normes en franchissant des différences que ses désirs l'amènent à négliger — tandis que les autres en tiennent compte, *et il en rit*.

En définitive, on peut voir dans la métaphore l'interstructuration de deux processus, l'un linguistique, l'autre affectif. En face du rameur monorame, deux types de processus sont mis en jeu et s'appellent réciproquement. D'une part, un désir de s'identifier à ce rameur, en liaison avec le désir général de libération et de dépassement qui se déploie dans bien des fictions de cet âge ; d'autre part, sous-tendu par ce désir, parce qu'il le concerne, le schéma du balayage et la prénotion correspondante sous-tendue par le mot *balayer* — en distinction de *frotter*, *piocher*, etc. La métaphore *il balaye l'eau* permet de surimposer à la dénotation schéma-prénotion du mot *balayer* la connotation ample et confuse du désir d'identification au rameur (cet enfant est passionné par les bateaux) et aux adultes. Elle *exprime* ce désir, et, sur le fondement de celui-ci, l'apparement formel des deux actes, l'analogie :  $\frac{\text{balayer}}{\text{parquet}} = \frac{\text{ramer}}{\text{eau}}$ .

Le désir mobilise schéma et prénotion qui permettent la dénomination, ou *trans-nomination*, métaphorique :



Comme J. Cohen (1966) affirmant : « La phrase poétique est objectivement fausse mais subjectivement vraie », on peut dire de la métaphore de l'enfant qu'elle déclare en la masquant la vérité

de son désir, par la médiation d'un schéma — prénotion commune à deux situations, et d'un signifiant qui connote l'une tandis qu'il dénote l'autre. De plus, la métaphore permet à l'enfant de manifester un pouvoir de « déviance » par rapport aux normes, d'être en marge de celles-ci — ce qui ne va pas sans le contrepoint du rire, du sourire, provoqués par la conscience de l'illicite de ce déplacement.

#### IV. — L'EXPRESSION DE LA PERSONNALISATION

Dans le déplacement métaphorique, le langage obéit déjà aux exigences de la personnalisation. La personnalisation est dans ces premières années faite d'une alternance de déplacements sur les positions des autres et d'une singularisation par rapport à eux ; elle passe par les multiples identifications qui animent les fictions et par les revendications d'autonomie. Elle se traduit également dans la découverte des temporalités, dans la conquête d'un passé personnel, d'un avenir de possibles.

Sur tous ces plans, le langage est un auxiliaire essentiel de la personnalisation. Sur le mode du tutoiement, de l'impératif, du vocatif, il informe les personnages réels ou imaginaires des intentions et des désirs de l'enfant. Par l'emploi des adverbes temporels et des temps de verbe, il l'aide à construire une représentation du passé et du futur.

C'est ce qui apparaît nettement dans les récits, et notamment dans ceux du CAT. Ce test projectif donne à l'enfant l'occasion d'exprimer la dramatique de ses relations aux autres, de ses identifications, de ses rejets, d'objectiver ses activités dominantes, de faire part de ses savoirs, de différencier et de confondre tour à tour le réel et l'imaginaire. Ces récits, dont la structure évolue aussi bien en fonction des progrès du langage qu'en fonction de l'évolution de l'imaginaire, témoignent comme d'une métaphorisation du moi, qui apparaît bien dans les brefs moments où elle cesse lorsque le sujet, après s'être mis sur la position des autres, parle subitement de lui, manifestant que c'était déjà de lui qu'il s'agissait.

La façon dont le sujet s'indique peut être plus ou moins brutale selon le contrôle qu'il exerce sur son imaginaire et le caractère plus ou moins médiat de ses identifications.

Certains enfants s'indiquent sans ménagement ni transition :

Gaëlle D. (4-5 ans) : C'est le petit lapin dans le lit, eh ! Moi j'ai pas une chambre pour moi toute seule ! (pl. 9).

Michel G. (3-4 ans) : Michel et Lolo. Ils mangent. Moi je suis là et Lolo il fait la purée. Et moi je fais la soupe. — Un oiseau. Elle va manger, la cocotte. On va manger (pl. 1). — Ce qui n'empêche que, lorsqu'on lui pose la question directe de l'identification (qui tu voudrais être ?), le même enfant reste coi.

D'autres utilisent beaucoup plus le rapport métaphorique et vont jusqu'à jouer consciemment sur les deux registres de l'imaginaire et du réel. Ainsi J. Paul S. dans son commentaire de la planche 8. D'autres encore attestent de la difficulté qu'ils ont à se décentrer de leur place subjective habituelle et du désir de s'identifier à autrui dans des réponses où ils attribuent à l'autrui identificatoire (le plus souvent un adulte) la faculté de réaliser leurs désirs dans leur situation actuelle (d'enfants) : M. Hélène D. (4-5 ans) : *Je serais la mère singe parce que je voudrais que mon enfant dise ce qu'il veut.*

Dans un mouvement apparemment opposé, l'enfant conquiert son individualité, prend conscience de son originalité et des caractéristiques de sa situation par un ensemble de conduites auxquelles participe le langage : ici encore il sert la construction du moi en lui permettant de s'exprimer.

On peut tenter une systématisation des divers types d'expression-construction du moi à travers les conduites linguistiques, en considérant les principales formes de la communication, envisagée tant du point de vue de l'interlocuteur que des diverses situations au sujet desquelles le locuteur transmet une information. La langue dispose pour chacune de ces formes, de modalités d'expression distinctes : l'enfant retient en priorité celles qui correspondent le mieux aux modes de relations qu'il contracte avec autrui (tu et il) et avec les objets sur lesquels il agit.

L'interlocuteur d'abord (le *tu*). Il peut être un soutien, un modèle d'identification, auquel l'enfant se confie pour l'appeler à l'aide, le prendre à témoin de ce qu'il réalise, lui faire part de ses émotions présentes, de ses intentions, et, plus tard, de ses projets, de ses souvenirs. Mais le *tu* peut aussi être un rival, auquel l'enfant

dispute objets et actions, soit de façon directe, dans un affrontement colérique, soit indirectement, par l'exposé de ses propriétés ou de ses réussites.

De ce premier point de vue, on observe de grandes différences entre les enfants dans l'emploi de la deuxième personne. Le Tableau I montre de telles différences chez des enfants de 2 à 4 ans.

TABLEAU I  
*La deuxième personne*

	M. Cl F	FG	J L E	R	Flo	A	G	B	Moyenne		
% de verbes à la 2 <sup>e</sup> per- sonne	4	7	2,6	8	4,4	5,1	1,3	1,4	4,4	8	4,6
Age d'avènement	2.10	2.2	2.10	2.4	2.7	3.4	2.11	2.9	3.6	2.3	

Certains enfants ont tendance à se confier à l'interlocuteur plus facilement que d'autres. Ils le considèrent tour à tour :

a) *Comme un allié informateur*, susceptible de fournir des informations, de répondre à des questions ou de l'aider.

Anne, 2.7 : demande ce qu'elle doit faire dans une construction : e mets là ? où mets ça ? ça hé ? (c'est ça hein ?). — 2.9 : sais pas faire.

Dans le cadre du CAT, il est fréquent que les jeunes enfants interrogent directement l'adulte sur la signification de tel ou tel élément d'une planche : Stéphan G : Pourquoi ils marchent dans l'eau ? (pl. 4). — Pourquoi y a pas des bonhommes ? (pl. 5). — Pourquoi il va au cabinet ? (pl. 10).

Chez les enfants plus âgés, ce rôle dévolu à autrui peut se systématiser et s'organiser dans des dialogues fictifs internes à la dramatique du récit :

Sophie S : Et le petit (s'adressant aux singes) leur dit : « Pourquoi vous avez des mains aux pieds ? »... Sophie S. s'identifie volontiers au petit « parce qu'il lui pose des questions et elle (la mère singe) elle lui fait : ça qu'est-ce que ça veut dire ? » (pl. 8).

Sylvie C. (5-6) : Comment on l'a faite cette crème fraîche ? (fragment de dialogue, pl. 1).

b) *Comme un témoin* des succès que l'enfant est fier d'avoir remportés : A. 2.9 : Regarde, c'est beau (d'une construction qu'elle a faite) ; regarde ai fait.



c) *Comme un arbitre* dans ses conflits avec un tiers : A. 2.9 : *Et Anne elle a pas des crayons, a plus pour Anne des crayons ?* (son frère lui a pris des crayons de couleur, elle proteste auprès de la mère). A remarquer le retour au prénom, alors que *je* est employé depuis deux mois dans la description des activités propres. Il y a Anne et Luc, elle se place au point de vue de la mère qui doit mettre ses deux enfants sur un pied d'égalité, mais, à 2.11, A. réclame directement : *et moi j'ai pas de stylo*. L'appel à l'arbitre peut être fait aussi pour marquer l'injustice dont souffre le sujet : A. 2.10 : *il me le donne pas, Luc*.

Ceci se trouve dans le CAT en particulier dans des situations de rivalité fraternelle telles qu'elles sont quelquefois déclenchées par la planche 4 : Thierry S. : *Ils voient un ballon, la mère le donne au bébé ; après, le bébé le jette ; le moyen il dit : « Maman, il a jeté le ballon. »*

d) *Comme un rival* : A. 2.7 : *Mais Luc alors !* (proteste parce qu'il lui prend ses jouets) ; 2.9 : *Pas tout ! pas toi !* Plus tard la protestation s'exprime dans une phrase de reproche : A. 3.0 : *Tu m'as fait mal sur mon bras*.

En situation CAT, les conflits exprimés entre personnages sont fréquents qui se manifestent sous forme de dialogues véhéments entre protagonistes :

Romuald S. (5.6) : *Puisque j'ai plus faim, pourquoi tu m'obliges à manger, comment veux-tu que j'en mange, parce que y en a plus dans le gros bol de soupe... Quand on t'aura trouvé, on va te flanquer au lit !... Non je veux pas que tu me flanques au lit... Si tu répètes encore une fois ça, je te flanque au lit !* (dialogue entre un poussin et la mère poule, pl. 1).

e | *Comme un guide coopérateur* : A. 3.0 : *Tu vas m'amener au coiffeur*.

Dans le CAT, des dialogues entre adultes et enfants s'instaurent sur ce mode : Thierry S. « *Viens, je vais t'accompagner à la maison* » (pl. 6).

f) *Comme un aller ego*, comme l'autre dans le miroir. Les affrontements en miroir se rencontrent dans le CAT dans le cadre de rivalités de type fraternel.

Thierry S. (querelle entre deux poussins frères, reflet probable de situations réelles : Thierry a un frère dans la même classe que lui) :

« Qu'est-ce que tu cherches ? — Je cherche quelque chose qui est pas à toi. » Alors il dit : « Si c'est pas à toi ça devrait pas me regarder. » Après, il dit : « Oh ! c'est ça que tu cherches ? — Oui. — Alors c'est pas à toi, c'est à moi. » Et lui il dit : « Ah non c'est à tous les deux. » « Ah ! non c'est à moi. » Après il dit : « Ah ça doit être à tous les deux. — Mais non, j'en ai un, le même que nous deux... » (pl. 1).

La relation en miroir peut aussi prendre la forme d'un accord dans la décision d'une activité commune. Thierry S. : *Il voit un petit singe et il lui dit : « Tu veux t'amuser avec nous ? » Le singe il dit oui.*

Il arrive que l'enfant se traite lui-même à la deuxième personne, comme quand on lui donne une consigne : A. 2.10 : *Attention, Anne, attention, fil !* Plus tard on retrouve ceci sous la forme beaucoup plus élaborée du monologue réflexif. J. Paul S. 5.6 : *Il se dit « Bon, on va s'arrêter !... mais à quoi il pense ? Il rêve qu'il est dans la lune ? »* (pl. 2) ; *le lion il se dit « Qu'est-ce que je pourrais faire ? »* (pl. 3).

C'est se traiter comme un personnage extérieur à soi-même. Cette attitude se rencontre lorsque l'enfant se met sur la position d'un autrui privilégié, d'un personnage préféré. Le CAT par l'intermédiaire de la question « qui tu voudrais être ? » permet d'analyser la façon dont l'enfant « se met dans la peau » d'un personnage et la manière dont il justifie ce choix. Certains enfants s'identifient sans ambiguïté à un personnage dont ils adoptent le rôle dans telle ou telle composante ou dans une action précise qui leur paraît prestigieuse :

Valérie P. (4.5) : Je serais la mère et puis j'aurais fait un petit frère et quand je dirais on viendrait à table, eh bien, il viendrait à table (pl. 8) ; — Hervé P. (5.6) : Le monsieur qui avait le camion parce qu'il a dû les voir les singes quand ils se sont évadés du camion... (pl. 8).

Le mouvement principal de l'identification (assimilation à autrui) ne va pas sans l'affirmation du moi singulier : tout se passe comme si l'enfant répondait pour lui-même et pour les autres à la question : qui suis-je ?/qui veux-je être ? Réponse qui ne peut aller ici encore sans la confrontation-conformation à l'autre (réponse à la question : qui ne suis-je pas ? qui ne veux-je pas être ?) : Danielle M. 5.6 refuse toute identification à un personnage de la planche 6 : parce que « *y en a un qui fait des gros yeux, l'autre qui dort, il est gros*

et celui-là il a pas de tête... ». Certains enfants portent des jugements sur eux-mêmes : Romuald S. 5.6 : *Des fois je suis pas malin, moi. Des fois je fais des choses que mon papy veut pas, alors mon papy me gronde* (pl. 5).

Dans la communication, on doit considérer par ailleurs la tendance de l'enfant à exprimer ses activités propres plutôt que les caractéristiques de la situation. Une première approximation de ces deux types d'expression se trouve dans la comparaison des emplois de la première et de la troisième personne des verbes (voir le Tableau II) (la première personne apparaît un ou deux mois après la troisième, la deuxième quatre à dix mois après).

TABLEAU II

*Pourcentages de la première et de la troisième personne, de 2 à 4 ans*  
(âges d'avènement entre parenthèses)

	M C l F	F G	J L	E	R	Flo	A	G	B	
1 <sup>re</sup> pers.	13 (2.4)	19 (1.5)	18 (1.11)	18 (1.9)	24 (2.2)	31 (2.2)	30 (2.1)	46 (2.1)	49 (2.3)	46 (2.11)
3 <sup>e</sup> pers.	82 (2.1)	74 (1.4)	74 (1.10)	74 (1.10)	71 (1.8)	69 (2.3)	66 (2.2)	52 (2.11)	48 (2.1)	46 (1.10)

Trois de nos sujets : A, G, B, font un emploi considérable de la première personne ; ils se trouvent en rivalité avec leurs frères, ce qui les amène à insister sur leurs activités ou sur leurs propriétés personnelles. Parmi les sujets qui font un emploi restreint de la première personne, les uns (F, Flo, E) ont un développement verbal bon ou très bon, ils fournissent des descriptions précises des situations, mais, bien qu'ils aient des frères, ils n'entrent pas en rivalité avec eux, leur affirmation de soi se fait plutôt dans les informations sur les événements ; les autres (les jumeaux M Cl et J L, R et F G) ont un langage moins riche, ils ont aussi beaucoup moins d'initiative dans leurs actions et beaucoup moins d'imagination, ce qui peut rendre compte de la prépondérance des jugements à la troisième personne, — simple constat sur les situations en face desquelles ils se trouvent.

A travers l'emploi des diverses personnes du verbe, on voit s'exprimer la diversité des relations aux autres : les attitudes de

coopération ou de rivalité, de dépendance ou de domination qu'il contracte à leur égard lui font privilégier dans le langage les expressions qui leur correspondent.

On trouve une autre manifestation de ce processus dans la situation de l'enfant par rapport au temps.

L'affirmation de soi peut se faire dans un projet d'action, qui commence par l'emploi des futurs proches (*je vais faire*), et se poursuit, après 3 ans, par l'emploi des futurs vrais pour indiquer un projet plus lointain. Elle se fait également dans les récits, par lesquels l'enfant prend autrui à témoin pour lui faire part de ses succès ou de ses craintes surmontées. On a une première vue de ces deux modalités par la comparaison de l'emploi des temps (voir le Tableau III).

TABLEAU III

*Pourcentages d'emploi des temps de 2 à 4 ans*  
(dates d'avènement entre parenthèses)

	M C I F	F G	J L	E	R	
Présent	73,3 (2.1)	68,7 (1.4)	74,6 (1.10)	75 (1.9)	77,7 (1.8)	70,7 (2.2)
Futur	8,7 (2.8)	13 (2.0)	15,7 (2.4)	7,7 (2.7)	9,4 (1.11)	10,3 (2.3)
Passé	17 (2.8)	18 (1.11)	9,6 (2.6)	17,2 (2.7)	12,8 (2.1)	18,8 (2.7)

	Flo	A	G	B	Moyenne
Présent	65,7 (2.1)	74,6 (1.11)	74 (2.1)	72,2 (1.10)	72,3
Futur	12,4 (2.5)	19 (2.4)	20 (2.10)	15,3 (2.4)	13,3
Passé	21,7 (2.4)	6,3 (2.7)	5 (3.0)	18,2 (2.3)	12,6

Certains enfants privilégient l'emploi du futur : c'est le cas de G, A, B et F G. Or on a vu que, pour les trois premiers du moins, l'enjeu de leurs conduites comme de leurs énoncés était de surmonter le sentiment d'infériorité que pouvait provoquer leur rivalité avec leurs frères : l'affirmation de soi à la première personne semble

aller de pair chez eux avec des propositions où, en indiquant ce qu'ils s'approprient à faire, ils se mettent en mesure d'affronter leurs rivaux. Il faut aussi tenir compte de leurs relations avec les parents, plus ou moins disposés à les inciter à prendre des initiatives.

Mais on trouve aussi des enfants : Flo, R, B, F, M Cl et J L, chez qui l'emploi des verbes au passé est marqué. Pour R, M Cl, J L, il s'agit surtout de l'emploi des passés composés relatifs à des événements récents ; pour les autres, on trouve souvent l'évocation de souvenirs : ils aiment trouver en eux le témoignage de leurs joies passées.

L'étude de l'emploi des temps dans les protocoles du CAT apporte également des informations sur la façon dont le langage, dans une situation favorable à l'imaginaire, permet au sujet de se situer dans une perspective de vie.

Les résultats obtenus à la passation du CAT par 120 enfants de 3 à 6 ans, répartis en trois groupes d'âges, sont présentés dans le Tableau IV. Ils montrent que l'emploi du présent reste relativement stable entre 3 et 6 ans, que l'emploi du passé augmente, que l'emploi du futur diminue.

TABLEAU IV

*Pourcentages moyens d'utilisation des différents temps selon l'âge*

	Passé	Présent	Futur
3-4 ans	18,50	56,8	24,2
4-5 ans	29,50	49,7	18,2
5-6 ans	30,1	54,9	13,9

L'addition des % Pa + Pr + Fu pour un âge déterminé donne un résultat inférieur à 100, car chaque % est rapporté à l'ensemble des verbes conjugués qui inclut le mode conditionnel que nous n'avons pas comptabilisé ici.

Si nous comparons ces résultats avec ceux du Tableau III, il apparaît que le présent est dans l'ensemble moins employé alors que le futur et le passé le sont davantage. Que signifie ceci du point de vue des possibilités expressives de l'enfant ? Un premier niveau d'explication peut être trouvé dans la différence d'âge des enfants de nos échantillons. L'explication est sans doute aussi à

chercher dans les conditions de production des corpus d'où sont extraits les pourcentages d'utilisation des temps verbaux. On peut penser que la situation CAT introduit des attitudes temporelles qui ne correspondent qu'en partie à celles qui régissent les conduites de l'enfant dans la vie. Plus qu'une situation de jeu ou autre activité spontanée, la situation CAT semble propre à susciter une relative indifférence au temps.

Et cependant la fréquence d'emploi des divers temps nous indique que l'enfant trouve dans le CAT l'occasion d'exprimer ses désirs, ses craintes, ses joies, tels qu'ils sont constitués à partir de ses expériences et de ses attentes, comme il trouve dans la verbalisation du temps les instruments propres à exprimer ses souvenirs et ses anticipations. L'image est moins contraignante pour le discours de l'enfant qu'une situation réelle, elle le libère des sanctions du réel, tout en lui permettant de se placer à sa guise par rapport à un réel qui n'est pas absent. La réponse à l'image n'est pas simple fuite dépersonnalisante hors du temps et du réel, elle a une signification de personnalité en ce sens qu'elle renvoie à l'histoire du sujet, à un type d'organisation de valeurs passées, qui se traduit par l'évocation analogique des scènes vécues, images projetées et en même temps corrigées, projetées par des désirs/craintes, corrigées par un souci plus ou moins grand de coller aux caractéristiques de l'image.

Ceci nous permet de comprendre pourquoi, dans notre Tableau issu de l'analyse du CAT, les présents sont moins nombreux et les passés augmentent à mesure que l'enfant devient capable de cumuler les expériences passées, de les verbaliser et d'affirmer par la même occasion son système de valeurs et de sentiments.

De cette liberté que suscite l'image par rapport à la situation de vie de l'enfant en même temps que de la signification de personnalité que revêt la réponse à l'image, nous voyons une preuve dans le fait que les différences interpersonnelles dans l'emploi de tel ou tel temps par tel ou tel enfant se creusent. Dès le Tableau II, nous avons observé que certains enfants privilégiaient l'emploi du futur, alors que d'autres privilégiaient l'emploi du passé. On pourrait remarquer également que certains enfants emploient plus souvent le présent que d'autres. Ces différences se retrouvent chez les enfants

en situation CAT, mais les différences interindividuelles sont beaucoup plus grandes, comme si l'enfant se laissait aller à un temps intérieur, son temps psychologique dominant le temps de son histoire.

Reste à expliquer, dans la présentation rapide de cette genèse de l'expression-construction du temps subjectif, la tendance à la régression du futur avec l'âge. Elle a de quoi surprendre, car on pourrait s'attendre à ce que, de même que l'enfant enrichit son expérience du passé en la disant avec de plus en plus d'aisance, il étende sa maîtrise sur le temps à venir. Mais de la régression globale du futur nous ne pouvons conclure à un rétrécissement de l'avenir et à une limitation du projet, car la catégorie du futur n'est pas homogène. La régression a lieu aux dépens du futur proche uniquement. Nos résultats montrent que le futur proche diminue, que le futur désidératif (vouloir + infin.) reste stationnaire, et que le futur vrai, qui indique des projets plus lointains, plus élaborés et plus personnels, est en progression. En outre, à partir de 4 ans, apparaît l'usage du futur antérieur. Le changement qui se produit dans le discours de l'enfant n'est pas simplement quantitatif, il ne s'agit pas seulement pour lui d'employer plus de futurs vrais et de futurs antérieurs et moins de futurs proches : le changement est aussi qualitatif, particulièrement sensible à partir de 4 ans : les activités de référence ne sont pas les mêmes lorsque l'enfant s'exprime au futur proche et lorsqu'il s'exprime au futur vrai et au futur antérieur. Le futur proche renvoie le plus souvent à des activités quotidiennes de type routinier et répétitif qui rythment les journées de l'enfant (nourriture, repos, propreté, jeu), alors que les futurs vrais et les futurs antérieurs signifient des activités de jugement (jugements sur les êtres et les choses : être + adjectif ; ponctuation temporelle : ce sera le soir, le matin, à midi) ou des activités se rapportant aux désirs (vouloir) et aux possibilités (pouvoir) du sujet.

L'évolution de l'emploi des temps témoigne de l'interstructuration des affects et du langage : c'est sur le fondement des constatations et des désirs à court terme que l'enfant emploie d'abord les temps des verbes. Une fois ces attitudes de la personne naissante constituées dans leur expression, d'autres découvertes sont possibles,

d'autres sentiments se développent, qui invitent l'enfant à rechercher dans la langue les tournures qui en permettront une élaboration plus achevée.

## V. — CONCLUSION

Certains auteurs ont soutenu l'idée d'une affectivité profonde, dont le langage ne réussirait jamais, dans ses efforts pour la traduire, qu'à fournir des traductions plus ou moins raffinées, mais toujours inadéquates. D'autres ont avancé l'hypothèse qu'il ne peut y avoir de subjectivité en dehors du langage : « C'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet », a écrit, par exemple, Benveniste. Deux positions unilatérales, qui n'examinent pas les relations de l'affectivité et du langage dans leurs interactions incessantes.

Il est vrai que, tout au long de son développement, le langage se plie à la loi des émotions, puis des sentiments qu'il exprime : l'enfant extrait par priorité, du vocabulaire entendu, les mots qui concernent les désirs ; ses intérêts, et non seulement son manque de compétence, l'amènent à se donner une syntaxe originale ; ses affects sous-jacents à l'imaginaire créent les métaphores ; l'emploi des personnes et des temps se poursuit en fonction de ses besoins d'identification, d'opposition, de personnalisation.

Mais il est vrai aussi que ces affects qui organisent la parole de l'enfant sont sans cesse restructurés par la communication linguistique. En les faisant passer par des signifiants en réseaux, d'opposition et de dérivation, elle les définit les uns par rapport aux autres : on l'a vu sur l'exemple des adjectifs, mais c'est vrai également pour les verbes et les noms. L'apparemment métaphorique des réalités ne serait pas possible en dehors du caractère fondamental des signifiants linguistiques de pouvoir glisser d'une réalité à l'autre. Tandis qu'il faut chercher dans les structures du verbe la condition de l'objectivation par l'enfant des relations du *je*, du *tu* et du *il*, ainsi que des multiples formes de l'être dans le temps.

Il y a ainsi dans la formation de la parole comme la collaboration des réactions de type affectif du sujet aux situations concrètes, et de leur objectivation grâce au langage, riche des innombrables apports des expériences accumulées au cours de l'histoire. Dans



cette collaboration, les désirs et les émotions (comme on le voit notamment dans les protocoles du CAT) entrent dans un monde de significations multiples qui les diversifient en sentiments, tandis que les signifiants se trouvent en chaque sujet connotés d'expériences originales, qui, partagées par un groupe, vont à leur tour transformer la langue, l'enrichir ou l'appauvrir en fonction de la vie des individus.

#### OUVRAGES CITÉS

- BALLY Ch., *Le langage et la vie*, Zurich, M. Niehans, 1935.  
 COHEN J., *Structures du langage poétique*, Paris, Flammarion, 1966.  
 GRÉGOIRE A., *L'apprentissage du langage*, Liège, 1937.  
 HENRY A., *Métonymie et métaphore*, Paris, Klincksieck, 1971.  
 LEOPOLD W. F., *Speech development of a bilingual child*, Northwestern University Press, 1949.  
 LEWIS M., *Infant speech*, New York, Harcourt-Brace, 1936.  
 MALRIEU Ph., DELSOL M., Vie sociale et prélangage dans la première année, *Journal de Psychologie*, 1962, p. 139-165.  
 — Le contrôle du langage dans la deuxième année, *Journal de Psychologie*, 1972, p. 39-68.

Université de Toulouse-Le Mirail  
 Laboratoire de Psychologie, associé au C.N.R.S. (n° 259).

PH. MALRIEU, C. LATERRASSE.

#### RÉSUMÉ

A partir d'enregistrements effectués au cours d'une étude longitudinale sur 11 enfants de 1 à 6 ans, et de protocoles de CAT recueillis auprès d'enfants d'école maternelle, on a étudié l'interpénétration du langage et des processus affectifs : influence des émotions et des désirs sur la structuration de la langue ; — construction des métaphores ; — fonction du langage dans l'élaboration de la relation interpersonnelle (défense, affirmation de soi, situation dans le temps, par les interjections, les impératifs, les emplois des personnes et des temps verbaux). De par sa fonction cognitive, le langage transforme les affects en les objectivant et en explicitant leurs relations avec les situations qui les produisent.